

Mehrsprachige Schule in Deutschland

1 Einleitung

„Was ist das. – Was – ist das ...“
„Je, den Düwel ook, c'est la question, ma très chère Demoiselle!“

Zwei Sprachen und ein Dialekt in zwei Äußerungen – so beginnt der Nobelpreis-Roman „Buddenbrooks“ von Thomas Mann (1901). Solche Sprachenwechsel ohne Übersetzung in die Grundsprache sind ein stilistisches Verfahren auch in anderen Werken von Autoren der modernen Weltliteratur. Literatur kennt Sprachgrenzen so wenig wie Ländergrenzen. „Weltliteratur“ im Verständnis von Goethe ist transnationale Literatur, die zum kulturellen Erbe der Menschheit gehört. Literatur lebt von ihrer sprachlichen Form, also kann sie letztlich nur verstanden werden, wenn man Zugang zu der Sprache hat, in der sie geschrieben wurde. Übersetzungen, auch wenn sie kongenial sind wie z. B. die Dostojewski-Übersetzungen von Swetlana Geier oder die Koran-Übersetzung des Schriftstellers und Orientalisten Friedrich Rückert, können die Form nachzumachen, zu vermitteln versuchen, sie transportieren aber vor allem die propositionalen Gehalte in ihren Kernen, nicht die sprachliche Fassung der Gedanken. Besonders deutlich ist das im Fall der Lyrik. Also müssen in einer Gesellschaft, die sich in die Weltkultur, in das Wissen und das kulturelle Gedächtnis der Menschheit oder in die internationalen Wirtschaftsbeziehungen eingebettet sieht, frühzeitig neben einer verbreiteten Hauptsprache andere Sprachen gelernt und in der Kommunikation verwendet werden. So sollte es auch in Deutschland sein – ist es so im Lande Goethes, der den West-Östlichen Divan schuf?

2 Die sprachpolitische Ausgangssituation

Einzig übergreifende Amtssprache in Deutschland ist die deutsche Sprache. Allerdings regelt nicht das Grundgesetz die Sprachenfrage; die Kommunikati-

onssprache wird durch einzelne Gesetze bestimmt. Beispielsweise regelt das Gerichtsverfassungsgesetz (GVG), dass die Gerichtssprache deutsch ist (§ 184); daher werden z.B. schriftliche Eingaben in einer anderen Sprache nicht beachtet, nur der Eid kann auch in einer anderen Sprache geleistet werden. Zugleich ist im GVG festgelegt, dass in den „Heimatkreisen der sorbischen Bevölkerung“ vor Gericht sorbisch gesprochen werden kann. Damit wurde das Gesetz an den Einigungsvertrag (31.8.1990) angepasst. Bei fehlenden Deutschkenntnissen muss ein Dolmetscher herangezogen werden (§ 185 GVG); im Vorverfahren bzw. außerhalb der Hauptverhandlung kann eine andere Sprache als Deutsch genutzt werden, solange alle Beteiligten sie beherrschen. In den letzten Jahren wurde die Einführung von Kammern für internationale Handelsangelegenheiten diskutiert, die englisch verhandeln sollten, so dass in einfacher Weise das deutsche Zivilrecht in solchen Verfahren angewendet werden könnte.

Die „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ (1992) schützt bestimmte Minderheiten bzw. Regionalsprachen auch in Deutschland, zuständig sind aufgrund ihrer Kulturhoheit die Bundesländer. So ist in Schleswig-Holstein (Nordfriesland, Helgoland) das Nordfriesische als weitere Amtssprache zugelassen und wird in wenigen Schulen auch gelehrt; in Schleswig ist das Dänische anerkannte Minderheitensprache und Unterrichtssprache in 46 Schulen, in Niedersachsen wird das Saterfriesische geschützt, aufgrund von Bestimmungen in Hessen das Romani. Mit dem Einigungsvertrag wurde das Sorbische als Minderheitensprache in der Lausitz anerkannt und wird dort in 25 Grundschulen sowie in einigen Gymnasien als Unterrichtssprache eingesetzt.

Während Minderheitensprachen europäischen Schutz genießen, werden in Deutschland gesprochene Kontaktsprachen wie Türkisch oder Russisch, die sich wechselseitig in Grammatik oder Lexik beeinflussen, nicht als Konstituenten der Mehrsprachigkeit ernst genommen, sondern vor allem als Hindernisse beim Erwerb des Deutschen wahrgenommen, die es, sieht man sie als Defizit, zu überwinden gilt, um das Deutsche zu beherrschen und die sprachgeprägten schulischen Anforderungen zu bewältigen.

Insbesondere scheinen Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Albanisch und seit 1990 auch Russisch weniger Prestige zu genießen. Außerhalb der Russischen Föderation findet nennenswerter Schulunterricht in russischer Sprache statt, wo russische Minderheiten leben, etwa im Baltikum (zum rechtlichen und soziolinguistischen Status des Russischen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion siehe den Beitrag von Jevgenij Stepanov in diesem Band). In

Weißrussland dominiert Russisch und nur ein Teil der Bevölkerung spricht Weißrussisch; in der Ukraine dominiert Russisch in Teilen des Landes.

Die Situation ist erstaunlich, verbinden Deutschland und die meisten Herkunftsländer doch intensive Wirtschaftsbeziehungen, die durch wechselseitige Sprachkenntnisse oder mindestens „rezeptive Mehrsprachigkeit“ befördert werden könnten. Rezeptive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Menschen nicht in ein und derselben Sprache kommunizieren, sondern jeder seine Erstsprache spricht, die der anderen (aufgrund von Lernen oder naturwüchsig) passiv beherrscht (vgl. Braunmüller 2001, Ribbert/ten Thije 2007, Zeevaert 2007). Rezeptive Mehrsprachigkeit spielte in der Zeit der Hanse (12.–17. Jahrhundert) im wirtschaftlichen Austausch zwischen norddeutschen Städten mit dem Zentrum Lübeck und Nordeuropa eine große Rolle. Die EU-Minimalanforderung, dass jeder in Europa mindestens drei Sprachen können sollte, wäre gut dadurch einzulösen, dass auch eine Kontaktsprache, die in Deutschland gesprochen wird, gelernt wird. Man kann auch mit dem Schutz der Erstsprachen argumentieren: Kinder sollten die Chance haben, sie so auszubauen, dass sie in ihr mündlich und schriftlich angemessen kommunizieren können.

Tatsächlich sind die Institutionen in Deutschland nur im Ausnahmefall auf Mehrsprachigkeit eingestellt; in den Behörden finden sich gelegentlich übersetzte Broschüren, seltener Formulare in einer Herkunftssprache und praktisch keine Kommunikationsmöglichkeiten in einer Sprache außer Deutsch.

Großer Akzeptanz erfreut sich in Deutschland das Englische als Sprache internationaler Kommunikation mit der Rolle einer *Lingua Franca*. Es ist die wichtigste Fremdsprache, sie wird auch gern öffentlich akzeptiert und dominiert in vielen international ausgerichteten Wirtschaftsunternehmen sowie in größeren Teilen der Wissenschaft. Als weitere Sprachen mit Prestige gelten Französisch (der Austausch mit Frankreich ist seit vielen Jahren auch außerinstitutionell intensiv, zur Frankophonie gehören etwa 220 Millionen Sprecher in 57 Ländern), Spanisch (die Sprache wichtiger Urlaubsländer, zudem eine Weltsprache mit 500 Millionen Sprechern) und Italienisch (vor allem aus kulturellen und touristischen Gründen). In der DDR wurde ab der 5. Klasse flächendeckend Russisch unterrichtet, was politische Gründe hatte, aber diese Sprache nicht zu einer Prestigesprache werden ließ; es gab Schulen mit erweitertem Russischunterricht ab der 3. Klasse („R-Schulen“), insbesondere für Begabte oder Kinder von Staatsdienern. Russisch wurde nach 1990 weitgehend aufgegeben, obwohl traditionell Deutschland und Osteuropa ein breiter kultureller und wirtschaftlicher Austausch verbindet. Die klassischen Sprachen Latein

und Griechisch wurden in jüngerer Zeit immer weiter zurückgedrängt; schon lange zielte ihr Unterricht allein auf das Textverstehen.

Die Politik betont immer wieder die Notwendigkeit, Deutsch zu können. Das ist unstrittig. Dass das so herausgestellt wird, führt zur fatalen Implikation, dass es reiche, nur Deutsch zu beherrschen, neben den Schulsprachen wie Englisch, und Deutsche sich mit den Kontaktsprachen wie Russisch, Arabisch oder Türkisch nicht zu befassen hätten. Viele Eingewanderte haben die Konsequenz gezogen, der gesellschaftlichen Tendenz zu folgen und ihre Herkunftssprache aufzugeben oder die jüngere Generation von ihr fernzuhalten. Eine Ausnahme bilden die Menschen, die aus einer gesellschaftlichen Ablehnung folgern, dass sie ihre Identität durch Erhalt spezifischer Praktiken und der Herkunftssprache bewahren und so den engeren Zusammenschluss in ihrer kommunikativen Welt sichern sollten.

3 Individuelle Mehrsprachigkeit: Vorteile

Wir wissen, dass Kinder von entwickelter Mehrsprachigkeit profitieren. Das betrifft das Feld kognitiver Leistungen, zu dem zahlreiche empirische Studien vorliegen (vgl. Bialystock 2001, Nitsch 2007). Mehrsprachige sind bessere Problemlöser, sind weniger von Altersdemenz und Alzheimer-Krankheit bedroht, können eher die Perspektive des Anderen einnehmen. Die Notwendigkeit, zwischen den Sprachen – oft schnell – zu wechseln, führt zu besserer Konzentration und höherer Aufmerksamkeit. Beim Wechsel werden unterschiedliche neuronale Aktivitätsmuster initiiert. Von den zu erbringenden Leistungen im Nucleus caudatus und im anterioren cingulären Cortex (ACC) profitieren einerseits Jüngere, andererseits Senioren in besonderem Maße.

Mehrsprachigkeit vergrößert die kommunikative Reichweite und die Effektivität, mit der Gedanken areal und sozial distribuiert werden können. Wer über Kontaktsprachen verfügt, kann im eigenen Land dichtere kommunikative Netze etablieren und erhält Zugang zu anderen Gesellschaften und Kulturen. So kann er sich ein differenziertes Bild anderer Lebensformen und kultureller Praktiken verschaffen.

Von besonderer Bedeutung ist die Möglichkeit, am kulturellen, künstlerischen, politischen und wirtschaftlichen Austausch verschiedener Kulturen und Gesellschaften teilzunehmen und damit auch das eigene Qualifikationsspektrum bedeutend zu erweitern. Eine globalisierte Welt erhöht den Bedarf an mündlichen und schriftlichen Kompetenzen beträchtlich. Auch wenn wir

wissen, dass der Erwerb von Sprachen in späterem Alter noch möglich ist, so ist er doch in den frühen Jahren (etwa bis zu 6 oder 7 Jahren) relativ problemlos und später komplexer (Lautbildung, Artikulation, differenziertes Hörverstehen) (vgl. statt anderer: Rothweiler 2007, Wulff 2017). Eine begrenzte Kompensation kann im Zugang zur Schriftlichkeit liegen. Gleichwohl gibt es gute Gründe für frühen und anhaltenden Erwerb, der auch die Schrift einschließt, und damit auch dafür, geeignete Konstellationen für mehrsprachigen Erwerb zu schaffen, wo Sprachlernen institutionalisiert ist.

Probleme mit dem Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen sind aus heutiger Sicht der Sprachwissenschaft nicht gegeben. Solche Nachteile hat der deutsche Sprachwissenschaftler Leo Weisgerber zur NS-Zeit und danach immer wieder beschworen und mit der Gefahr kultureller Verluste verbunden: Für ihn ist der Mensch auf Einsprachigkeit hin angelegt, er hat nur so die Chance, sich alle in der Muttersprache präformierten Denk- und Begriffsmuster anzueignen.

Für die große Menge behält es Geltung, dass der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist (vor allem insofern die dem sprachlichen Sektor zukommende geistige Energie mit dem Bewältigen einer Sprache vollauf beschäftigt ist), dass die geistige Anverwandlung der Welt die Geschlossenheit der Muttersprache erfordert (so wie man auch nicht erwartet, dass jemand in zwei Religionen lebt und dass mit dem Zusammentreffen der für die erfüllte Zweisprachigkeit nötigen Vorbedingungen nie in dichter Häufigkeit zu rechnen ist. (Weisgerber 1966: 85)



Zweisprachigkeit zerstört für Weisgerber die „geistige Eigenart“ einer „Volksgruppe“. Wir begegnen hier der Engführung des Volksbegriffs der Romantik und des Konzepts von Herder und v. Humboldt auf das „Völkische“ als nationalen Charakter in einer Weise, die vor wenigen Jahren schwer nachvollziehbar war, gegenwärtig aber wieder in die politische Diskussion transportiert werden soll. Das Gesagte fokussiert die „große Menge“, die zugleich elitär aus Sicht geistiger Anführer betrachtet wird, durchaus in der Kontinuität der NS-Zeit, und deren geistige Prägung durch eine einzige Sprache gerade ausreicht, ja das Volk „vollauf beschäftigt“. Das „Weltbild“ einer Sprache, die „Zwischenwelt“ (Weisgerber) ermöglicht eine Welterfahrung, die durch weitere Weltbilder/Sprachen gestört würde. Man erkennt hier eine verzerrte Humboldt-Interpretation (Einzelheiten: Grießhaber 2005), gegen die man zahlreiche Äußerungen dieses bedeutenden Sprachphilosophen, der viele Sprachen stu-

diert hat, anführen könnte. Der Vergleich mit den Religionen deutet darauf hin, dass Weisgerber ein geschlossenes ideologisches System zum Maßstab nimmt. Was man nicht durch die Brille des Deutschen sieht und begrifflich fasst, sieht man gar nicht und das ist – mindestens in Deutschland – schädlich und zerstörerisch für den Geist. Heute gilt diese Position als spekulativ und wissenschaftlich nicht belegbar; sie ist weit entfernt von dem, was wir aus mehrsprachigen Gesellschaften, über mehrsprachigen Spracherwerb und neuronale Strukturen Mehrsprachiger wissen. Sprachen eröffnen unterschiedliche Zugangsweisen zu einer Sache, sie können beispielsweise Ereignisse je anders perspektivieren, aber das hindert nicht am Erkennen dieser Ereignisse. Der sprachliche Ausdruck ist grundsätzlich nur ein Moment in der Wissensverarbeitung, er kann einen Sachverhalt grundsätzlich nicht ‚vollständig‘ entwerfen, er kann ihn nur in die Denkprozesse und eine spezifische Wissensverarbeitung einbringen. Und ist etwas in verschiedenen Sprachen formuliert dem Verstehen zugänglich, ergibt sich ein Mehrwert in der Wissensintegration. Weisgerber hat die Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik in Deutschland lange geprägt, bis in die sechziger Jahre hinein, seine ideologischen Annahmen scheinen aber langlebig zu sein. Gerade wenn es um Sprache geht, ist der Graben zwischen Wissenschaft und Sprach- und Lehrpraxis bzw. Sprachenpolitik tief, und es ist an der Zeit Brücken zu bauen und fundierte Argumente zu liefern.

4 Die Gegenwart der Sprachen in den deutschen Schulen

4.1 Monokulturen

Dem gesellschaftlichen Desinteresse an den Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden, entspricht die Auffassung der Bildungspolitik, wonach Deutsch als Sprache des Unterrichts eine nicht weiter zu hinterfragende Selbstverständlichkeit ist und Sprachen unterschiedliche Wertigkeit besitzen. Hochwertigsprache ist Englisch, als EU-Sprachen bedeutsam sind Französisch, Spanisch, Italienisch. Keine Beachtung finden Sprachen mit geringerem Prestige wie Türkisch, Russisch, Polnisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Arabisch, Farsi/Dara. Für die Kommunikation in den Schulen und die zu lernenden Sprachen gibt es bisher nur einzelne Diskussionsbeiträge aus der Wissenschaft, aber keine überzeugende Sprachenplanung, Sprachenpolitik oder Sprachlernstrategie. Auch wenn eine Diskussion angesichts der Kulturhoheit der Länder nicht einfach zu Konsequenzen führt, vielmehr ein länderübergreifender Konsens gesucht werden muss, so wäre es doch für die Zukunft der Gesellschaft



sehr wichtig, diskursiv für die Schulen eine durchdachte und zukunftsweisende Sprachenpolitik zu entwickeln, aus der Generalisierungen ableitbar sind. Auch die Abschaffung von Sprachen, wie etwa die Ausdünnung des Russisch-Angebots seit 1990, wurde kaum öffentlich erörtert. Damit entziehen sich wichtige Fragen offenbar der gesellschaftlichen Diskussion. Gegenwärtig wird ohnehin ausgeblendet, was öffentliche Empörung in den Medien bzw. sozialen Netzwerken und Foren erzeugen und populistischen Gruppierungen Agitation ermöglichen könnte. Schließlich stellt sich die Frage, welche Lobby die Sprachen haben und ob überhaupt wissenschaftliche Expertise in Diskussionen herangezogen wird. Oft genug werden Diskussionen auf der Basis von Meinungen und Intuitionen geführt, es mangelt der Sprachwissenschaft leider an medialer Präsenz, so dass sie ihre Expertise zu Gehör bringen könnte.

Wenn Maßstab des Unterrichts ist, dass und wie man die Kompetenzen im Deutschen fördert, scheint es nicht sinnvoll, Schülerinnen und Schüler mit einer weiteren konkurrierenden Sprache zu konfrontieren, zumal der Fremdsprachenunterricht in einigen Versionen die Erstsprache soweit wie möglich ausblendet, um ungehindert durch Interferenz in ein Sprachbad einzutauchen, wie es frühem Erstspracherwerb entsprechen soll. Mit einem solchen Sprachunterricht verbindet sich die herkömmliche Form eines deskriptiven Grammatikzugangs, der den als bekannt unterstellten grammatischen Unterscheidungsmerkmalen benennende Etiketten verleiht und sich damit begnügt, aber kaum wirkliche Erkenntnisse über Sprache bewirkt. Mit einem reinen Benennungswissen kann auch der Zugang zu literarischen Texten nichts gewinnen, denn hier gilt es, die intuitiv verstehenden Methoden mit einer analytischen Grundlage auszurüsten. Wenn sich das methodische Instrumentarium des Grammatikunterrichts auf das Operieren an der bereits zugänglichen deutschen Sprache beschränkt (Verschieben, Ersetzen, Verbinden, Intonieren – Prüfen, was im Rahmen des grammatisch Möglichen, das intuitiv entscheidbar ist, alternativ an Formveränderungen geht), ist es nur sehr begrenzt für den Sprachvergleich einzusetzen. Tatsächlich versagen diese Methoden oft (Hoffmann 2016³: Kap. S1). Manche haben eben nicht die richtigen Intuitionen oder das Umformen führt auf Strukturen, die im Deutschen nicht möglich sind, aber von den Schülerinnen und Schülern für möglich gehalten werden, weil sie regelgerecht erzeugt wurden. Der Sprachunterricht schafft dann eine eigene, autonome Wirklichkeit jenseits faktischer Sprachverwendung und des ausgeprägten Sprachwissens, was insbesondere Mehrsprachige besitzen. Das Ergebnis herkömmlichen Grammatiklernens ist bekannt: Viele Schülerinnen und Schüler halten sich für unfähig, gerade die besseren verstehen die Methoden,

die sie mechanisch anwenden, in ihrer Logik nicht, aber können ihre Zugänge nicht im Unterricht artikulieren. Alle teilen mit den Lehrkräften ein großes Unbehagen am Grammatikunterricht. Studierende bringen dieses Unbehagen und defizitäre Wissen in ihr Studium mit und sind dankbar, wenn sie Grammatikseminare vermeiden können – an vielen Universitäten ist das kein Problem.

Faktisch sind die meisten Formen des Unterrichts in einer Herkunftssprache nicht auf die Lebensformen in Deutschland ausgerichtet, sondern am Modell des Fremdsprachenunterrichts orientiert, auch wenn die Lerner die fragliche Sprache als Familiensprache erworben haben. Die Perspektive ist damit eine deutsche: Aus Sicht des Deutschen als Erstsprache und entfernt von dem Land, in dem die Herkunftssprache gesprochen wird, mag das plausibel scheinen, tatsächlich aber existieren diese Sprachen mit nicht geringen Sprecherzahlen in Deutschland. Sie werden nicht im Blick auf die Kommunikationsfähigkeit vermittelt, sondern sehr stark textorientiert nach Maßgabe traditioneller Fremdsprachendidaktik, weniger bezogen auf das Sprachwissen Bilingualer. Auch hier fehlt es an geeigneten Methoden; eine Konfrontation mit dem Deutschen oder anderen Kontaktsprachen, die eine grammatische Reflexion anstößt, findet kaum statt.

Immer noch stark verbreitet ist das Modell des separaten Herkunftssprachenunterrichts, der nicht in die anderen Unterrichtskonzepte integriert ist, zu anderen Zeiten stattfindet und für Kinder mit weiteren Erstsprachen nicht gedacht ist. Die Schwächen dieses Modells sind bekannt: Das Sprachbewusstsein wird kaum gefördert, weil traditionelle Methoden auch hier vorherrschen und eine kontrastive Komponente fehlt. Der Unterricht ist zudem oft wenig an das lokale Schulsystem angepasst.

Im normalen Unterricht kann die Erstsprache öfter in bestimmten Phasen (z. B. in der Gruppenarbeit mit Kindern, die diese Sprache können) als „Arbeitssprache“ verwendet werden, so dass sie auch als „Denksprache“ genutzt werden kann (vgl. Rehbein 2010). Aber selbst dieser Sprachenwechsel wird nicht immer gestattet, denn es fehlt in den Schulen häufig an Kenntnissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

4.2 Bilinguale Schulen

Im Prinzip ist die Situation „bilingualer“ Schulen bzw. Schulen mit einem entsprechenden Zweig ähnlich, denn dieser Status bringt nicht per se einen anderen Sprachunterricht hervor. Es gibt deutsch-englische, deutsch-

französische, seltener deutsch-türkische Schulen, wie in Berlin die Aziz-Nesin-Grundschule oder die Staatliche Europa-Schule Deutsch/Türkisch, ferner existieren Privatschulen dieser Art in Berlin-Spandau, Berlin-Charlottenburg, Köln, Hannover, Mannheim etc. Die Kombination Deutsch-Russisch ist ebenfalls selten; Beispiele wären die Europa-Schule Lew-Tolstoi-Schule in Berlin-Karlshorst, die private Internationale Lomonossow-Schule in Berlin oder die private Katharina-die-Große-Schule in Frankfurt am Main. Daneben gibt es viele Schulen, die Russisch als dritte Fremdsprache anbieten, ohne ein bilinguales Modell zu realisieren. Immerhin kann die Tatsache, dass in regelmäßigem Turnus die Unterrichtssprache zwischen Deutsch und einer schulischen Fremdsprache wechselt, die sprachpraktischen Fähigkeiten stark verbessern. Denn der Fachunterricht erfordert Zugänge zu einer anderen Fachsprache und einem spezifischen Wortschatz, der die Unterrichtsgegenstände wie die Erklärungszusammenhänge in anderer Weise konzeptualisiert und damit einen Wechsel der Perspektive verlangt. Dieser Perspektivwechsel eröffnet oft andere, zuvor nicht bemerkte Dimensionen eines Gegenstands. Ein simples Beispiel: Die englische Unterscheidung zwischen *error* und *mistake* öffnet den Blick auf die Erklärung einer Abweichung. Man muss entscheiden, ob ein Lerner noch keinen angemessenen Zugang zum grammatischen System hat und eine bestimmte Erwerbsstufe sich in solchen Abweichungen zeigt (*error*) oder ob bei zureichender Sprachbeherrschung eine Abweichung unterläuft (Versprecher, Typo, Fehlschreibung), die mit mehr Aufmerksamkeit oder in einem formalen Stil vermeidbar gewesen wäre (*mistake*).

Insgesamt sind mit diesen Modellen positive Erfahrungen verbunden.

5 Die Zukunft der Mehrsprachigkeit in der Schule

Wenige Modelle bringen die Sprachen in einem Unterrichtsfach zusammen (siehe dazu Beiträge von Ingelore Oomen-Welke sowie Bernhard Brehmer und Grit Mehlhorn in diesem Band). Hier würde sich, bei genügend ausgebildeten Lehrkräften, der Deutschunterricht anbieten, von dem die Koordination ausgehen könnte. Es kann hier kontrastiv mit den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden, wie es in neueren Richtlinien (z.B. in NRW) vorgesehen ist. Wissensgrundlage sind neuere kontrastive Arbeiten, die besonders die Problembereiche fokussieren: Determination, Nominalbereich (Genus und Anapher, Flexion), Verbformen (Passiv, Konjunktiv, Tempus und Aspekt), komplexe Sätze, Partizipialkonstruktionen, Verbalnomen, Konverben

etc. Grundlage eines sinnvoll kontrastierenden Unterrichts neben den Einzelarbeiten und neueren Materialien auch Grammatiken wie Hoffmann (2016³) sein. Die funktionale Perspektive erlaubt den Vergleich: Wie wird die Funktion F in den Sprachen L1 und L2 realisiert, welche systematischen Konsequenzen hat das, welche Verarbeitungsunterschiede und Besonderheiten des Erwerbs gibt es?

Die Sprachförderung darf nicht auf den Sprachunterricht beschränkt bleiben. Sensibilität für sprachbedingte Lernprobleme braucht auch der Fachlehrer. Das in den Fächern vermittelte Wissen schließt an alltägliche Erfahrungen und Problemlagen an, es setzt Alltagsbegriffe voraus. Der wissenschaftliche Umgang mit Gegenständen führt auf Fachbegriffe und Termini, die Ergebnisse der Wissensverarbeitung als Erkenntnisse sprachlich festhalten, die aus (angeleiteter) Reflexion authentischer Texte und Gespräche, Experimenten und Systemisierungshypothesen etc. gewonnen werden. Ohne ein geteiltes Repertoire an Alltagstermini und begrifflichen Zugängen kann das nicht funktionieren. Wer Termini als Etiketten versteht und Probleme mit Definitionen erschlägt, wird nicht erfolgreich sein. Auch für den Aufbau eines fachlichen Wortschatzes kommt es auf den sinnvollen kommunikativen Gebrauch an, in dem erst die Nuancen der Verwendung, die Kombination mit anderen Ausdrücken (Kollokationen) erfahren werden können. Nicht nur das einschlägige Weltwissen ist entscheidend. Sind die Wissensvoraussetzungen aus alltäglichen Vorerfahrungen gegeben, kann man Neues einfacher erschließen, im Lesen die notwendigen Komplettierungen im Wissen vornehmen und das eigene Wissen integrativ ausbauen. Fach-Kommunikation in der Zweitsprache Deutsch erfordert eine komplexere Syntax, Lese- und Schreibkompetenz, besondere Handlungsfähigkeiten (etwa Beschreiben, Begründen, Erklären etc.). Es ist empirisch gesichert, dass unzureichende Deutsch-Kenntnis Schwierigkeiten in Sachfächern nach sich zieht (Ahrenholz 2010, Mehlem/Sahel 2010, Prediger/Özdil 2011, Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013, Rincker/Marifet/Budde 2013, Redder/Naumann/Tracy 2015; Sumfleth&Pitton 1998). Andererseits haben Seiteneinsteiger mit einschlägigen Vorkenntnissen (entwickelte Begrifflichkeit, Unterrichtserfahrung und Schriftbeherrschung in der Erstsprache) bestimmte Probleme nicht, weil ihr Sprachbewusstsein und ihr Reflexionsniveau schon entfaltet sind. Hier ist eine spezifische Didaktik nötig. Der Unterricht bedarf fördernder kommunikativer Prozesse (etwa durch „Scaffolding“ (Bruner)) und muss in einem längeren Zeitraum das Selektionsprinzip suspendieren.

An einigen Hochschulen ist die Lehrerausbildung bereits auf einen solchen Unterricht eingestellt. Anders ist es noch meist im Referendariat und in Teilen der Schulpraxis. Seit Jahren aber gehen auch Studierende mit guter Ausbildung in die Praxis, sie können die Skepsis, die in der Schule neuen Ideen oft entgegenschlägt, überwinden und ihr Lehr-/Lernprogramm realisieren, am besten im Team gleichgesinnter Lehrkräfte.

Mehrsprachiger Unterricht muss in besonderer Weise kommunikativ und kooperativ organisiert sein. Sprachliches Lernen erscheint als eine spezifische Handlungspraxis, die Zugang, Gebrauchserfahrung und zweckvolle Nutzung von Sprachen schafft, so dass das Handlungspotential erweitert wird. In der Vermittlung von Handlungsfähigkeit und Wissen hebt die vermittelnde Person (Mitschüler, Lehrer) die Lernende auf eine höhere Stufe, die für einen Praxiszusammenhang (z.B. Dinge beschreiben, Zusammenhänge erklären) funktional ist und künftig erneut erreicht oder überschritten werden kann. Das Lernen kann im Medium der Sprache, durch gelingendes Verständigungshandeln und als dessen Effekt erfolgen. Im gemeinsamen Handeln werden die Mittel en passant übertragen. Die Erfahrung der neuen Möglichkeiten in dem, was vom Partner modelliert wird, führt zum aneignenden Nachvollzug. Notwendigerweise überzieht das Lehren die Möglichkeiten der Lerner und bringt sie zur Überschreitung der Grenzen, indem es dafür Rahmung, Unterstützung, positive Wertung bereitstellt. Die Asymmetrie der Basiskonstellation ist Antrieb für die Beteiligten zum Ausbau der Verständigungsmöglichkeiten. Anfangs beschränkt sich die Vermittlungskompetenz auf Intuition, auf Versetzungsleistungen aus Erfahrung und Vorstellung heraus; sie nutzt eine angepasste Artikulation (Stimmfrequenz, Wortwahl, Satzbau etc.), einfachere und basale Wörter (*Blume* statt *Rose*) und eine simplere Grammatik. Es bedarf besonderer Partneranpassung und Mittelenerweiterung für Lernzwecke.

Mit allen Sprachen lassen sich Zwecke realisieren und teilen, Gedanken, Wünsche, Pläne, Emotionen austauschen. Das Medium Sprache baut sich auf in Formen der Teilhabe an kommunikativen Prozessen. Durch diese kommunikativen Prozesse wird gelernt, sich angemessen auszudrücken – und wenn das Gegenüber dieselben Sprachen kann, sind (oftmals) präzisierende Sprachwechsel möglich, so dass eine bereichernde Mehrperspektivik erreicht wird.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist weltweit gesehen der Normalfall, Einsprachigkeit der pathologische. Besondere Sprachenvielfalt haben Indien, Afrika, der Kaukasus, Neuguinea zu bieten. Kinder können problemlos mehrere Sprachen lernen. Wie könnten, warum wollten wir sie daran hindern? Eine neue Bildungspolitik in Deutschland, die den Zusammenhang zwischen

sprachlichem und fachlichem Lernen, zwischen Sprache und Begriffsbildung ernst nimmt, erfordert eine neue Schulsprachenpolitik. Sonst steht Deutschland im internationalen Rahmen im Abseits. Besser wäre es noch, in Europa zu einer koordinierten Sprachenpolitik zu kommen, in der die Migrations-sprachen ebenso eingeschlossen sind wie bisher schon die Minderheitensprachen und ein EU-Mehrsprachigkeitskommissar, der die Sache der Sprache zu seiner eigenen macht.

Literaturverzeichnis

- AHRENHOLZ, BERNT (Hg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/SCHRAMM, KAREN/THÜRMAN, ELKE/VOLLMER, HELMUT J. (Hg.) (2013) *Sprache im Fach*. Münster: Waxmann.
- BIALYSTOK, ELLEN (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- BRAUNMÜLLER, KURT (2001): *Semicommunication and accommodation. Observations from the linguistic situation in Scandinavia* (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B). Hamburg: Universität Hamburg (SFB Mehrsprachigkeit).
- GRIEBHABER, WILHELM (2005): „Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung für die sprachwissenschaftliche Theorie“. In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 69, S. 77–100.
- HOFFMANN, LUDGER/EKINCI, YÜKSEL/LEIMBRINK, KERSTIN/SELMANI, LIRIM (Hg.) (2013): *Migration Mehrsprachigkeit Bildung*. Tübingen: Stauffenburg.
- HOFFMANN, LUDGER (2016³): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- MANN, THOMAS (1909): *Buddenbrooks*. Berlin: S. Fischer.
- MEHLEM, ULRICH/SAHEL, SAID (Hg.) (2010): *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext*. Freiburg: Fillibach
- NITSCH, CORDULA (2007): „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive“. In: ANSTATT, TANJA (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen, S. 47–68.
- PREDIGER, SUSANNE/ÖZDIL, ERKAN (Hg.) (2011): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- REDDER, ANGELIKA/NAUMANN, JOHANNES/TRACY, ROSEMARIE (Hg.) (2015): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann.

- RIBBERT, ANNE/TEN THIJE, JAN (2007): „Rezeptive Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation am Arbeitsplatz“. In: KAMEYAMA, S./MEYER, B. (Hg.): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt: Lang, S. 109–127.
- RINKER, TANJA/MARIFET, KAYA/BUDDE, NORA (2013): „Türkische Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Übergang Kindergarten-Grundschule“. In: REDDER, ANGELIKA/
WEINERT, SABINE (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 199–217. 
- ROTHWEILER, MONIKA (2007): „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb“. In: M. STEINBACH (Hg.): *Schnittstellen der Germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, S. 103–137.
- SUMFLETH, ELKE/PITTON, ANJA (1998): „Sprachliche Kommunikation im Chemieunterricht: Schülervorstellung und ihre Bedeutung im Schulunterricht“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 4/1998, H.2, S. 4–20.
- WEISGERBER, LEO (1966): „Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit“. In: *Wirkendes Wort* 16/2, S. 273–289.
- WULFF, NADJA (2017): „Spracherwerb und Sprachentwicklung: Sprachentwicklung vor der Schule“. In: HOFFMANN, LUDGER/KAMEYAMA, SHINICHI/RIEDEL, MONIKA/
ŞAHINER, PEMBE/WULFF, NADJA (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- ZEEVAERT, LUDGER (2007): „Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen“. In: KAMEYAMA, SHINICHI/MEYER, BERND (Hg.): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt: Lang, S. 87–107.